



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS/AS EDUCADORES/AS DA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
TIRADENTES – ASSENTAMENTO TIRADENTES, MARI-PB

ARILENE MARIA DE OLIVEIRA CHAVES

JOÃO PESSOA-PB

2019

ARILENE MARIA DE OLIVEIRA CHAVES

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS/AS EDUCADORES/AS DA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
TIRADENTES – ASSENTAMENTO TIRADENTES, MARI-PB

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Centro de Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro
Xavier Batista.

JOÃO PESSOA-PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C512c Chaves, Arilene Maria de Oliveira.

A concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, Assentamento Tiradentes, Mari-PB / Arilene Maria de Oliveira Chaves. - João Pessoa, 2019.

50 f.

Orientação: Maria do Socorro Xavier Batista.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação do Campo. 2. EMEIEF Tiradentes. 3. Formação. 4. Prática Docente. I. Batista, Maria do Socorro Xavier. II. Título.

UFPB/BC

ARILENE MARIA DE OLIVEIRA CHAVES

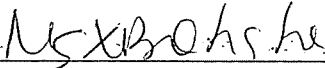
**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS/AS EDUCADORES/AS DA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL TIRADENTES – ASSENTAMENTO TIRADENTES, MARI-PB**

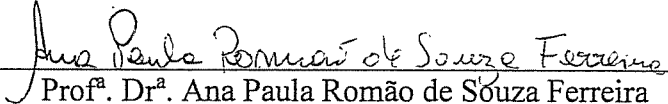
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Centro de Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.


RESULTADO: Aprovada NOTA: 10,0

João Pessoa, 16 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Maria do Socorro Xavier Batista (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)


Prof.^a. Dr.^a. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)


Prof. Dr. Luciélcio Marinho da Costa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

[...] a “era do conhecimento”
ou a “era da consciência”,
o lugar da educação
é tão nuclear e crucial
quanto o da ciência.

Mais do que nunca,
seremos o que fizermos
conosco
e entre nós,
por meio da educação
que nos forma...
Ou conforma.

(Carlos Rodrigues Brandão)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à energia que nos dá vida e força para lutar! “Seja Deus, Jah, Alá, Jeová... Todos os orixás, espíritos do bem...”. Agradeço!

À orientadora e professora Socorro Xavier, por todos os ensinamentos, antes e ao longo do curso, e por acreditar sempre!

À professora Francisca Alexandre, pela força e compreensão nos momentos mais difíceis.

À banca avaliadora deste trabalho, professores/as lutadores/as: Ana Paula Romão e Luciélcio Marinho, pela contribuição acadêmica nas lutas pela Educação do Campo.

Às minhas irmãs, Sildi e Graci, e à minha mãe, Ocilene, por tomarem para elas a minha bandeira de luta e vida, não medindo esforços para que eu concluísse essa etapa da caminhada.

Ao Sr. L., por todo apoio e carinho, sempre!

À amiga Adriana Santos, da primeira graduação, que também compreende e contribui com minha bandeira de luta e vida, ainda que a distância, mas sempre presente.

Ao grande amigo Victor Chacon, “Caboquin”, por toda amizade, sempre, e à Dona Jane, sua mãe, pela acolhida na minha chegada em João Pessoa.

Ao amigo Francisco Lima, “Top Topeza”, por todos os momentos de amizade, apoio e trocas, desde o AVA para a vida, apesar de todas as divergências.

Ao trio de Mari, hoje amigo e amigas de vida para além da UFPB: Leonilson Moraes, Rayris Lima e Thaís Cabral.

Às minhas “maridas” Nágila Martins e Janaína Lisboa, pela amizade construída da Extensão Popular para a vida.

Aos professores Pedro Cruz, Dailton Lacerda e Débora Cabral, pelos aprendizados no “fazer” Extensão Popular na UFPB.

À Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes e aos/às educadores/as que contribuíram com a construção deste trabalho de pesquisa.

À Universidade Pública e às Políticas Públicas para a Educação Superior dos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores (PT). Se elas não existissem, eu nunca teria feito uma graduação na juventude e concluído outra após os 30 anos, fazendo Pesquisa e Extensão com apoio financeiro das agências brasileiras de fomento.

A todos que fazem o Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, que acreditam e lutam pela Universidade Pública e pelo acesso e permanência da classe trabalhadora no “latifúndio do saber”.

A todos/as que contribuíram de alguma forma nesta empreitada.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Assentamento Tiradentes, Mari-PB, e tem como objetivos específicos refletir teoricamente sobre a concepção de Educação do Campo e identificar a concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes. À luz de estudiosos/as como Arroyo (2004), Caldart (2004), Caldart e Molina (2005), Caldart *et al.* (2012), Munarim (2010) e Souza (2006), foi construída a fundamentação teórica da pesquisa referente à categoria Educação do Campo e seus desdobramentos; e, a partir de Minayo (2007, 2010), as questões metodológicas. A pesquisa configurou-se como estudo de caso, com abordagem qualitativa em educação, sendo composta por entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de pesquisa, com os/as educadores/as; estudo dos dispositivos legais sobre Educação do Campo e Projeto Político Pedagógico da EMEIEF Tiradentes. As análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro educadores/as constituíram a parte principal deste trabalho. A partir do conteúdo analisado, destacaram-se três temáticas: 1) concepção sobre Educação do Campo; 2) prática docente em Educação do Campo e 3) formação em Educação do Campo. As reflexões teóricas com base no *corpus* analisado apresentaram a necessidade de formação continuada em Educação do Campo e o diálogo com as famílias assentadas e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Palavras-chaves: Educação do Campo. EMEIEF Tiradentes. Formação. Prática Docente.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the conception of Field Education of the educators of the Municipal School of Early Childhood Education and Fundamental Education Tiradentes - Settlement Tiradentes, Mari-PB, and has as specific objectives to reflect theoretically on the conception of Field Education and to identify the conception of Field Education of the educators of the Municipal School of Primary Education Tiradentes. In the light of scholars such as Arroyo (2004), Caldart (2004), Caldart e Molina (2005), Caldart *et al.* (2012), Munarim (2010) and Souza (2006), the theoretical foundation of the research concerning the category of Education of the Field and its unfolding was constructed; and, from Minayo (2007, 2010), the methodological issues. The research was developed as a case study, with a qualitative approach in education, being composed of semi-structured interviews, as a tool for collecting research, with the educators; study of the legal provisions on Field Education and Political Pedagogical Project of EMEIEF Tiradentes. The analyzes of the semistructured interviews conducted with four educators were the main part of this work. From the analyzed content, three themes were highlighted: 1) conception about Field Education; 2) teaching practice in field education and 3) training in field education. The theoretical reflections based on the analyzed corpus presented the need for continuous training in Field Education and the dialogue with settled families and with the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Key-words: Field Education. Teaching Practice. EMEIEF Tiradentes.

LISTA DE SIGLAS

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EdoC	Educação do Campo
EMEIEF Tiradentes	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes
ENERA	Encontro Nacional de Educadores /as da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
Mapa	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba.
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	16
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO	22
	3.1 A educação no campo brasileiro e o MST	25
	3.2 Educação do Campo: que concepção é essa?.....	28
	3.3 A articulação dos movimentos sociais “por uma educação do campo”	31
4	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS/AS EDUCADORES/AS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TIRADENTES, MARI-PB.....	32
	4.1 A concepção sobre Educação do Campo	32
	4.2 A prática docente em Educação do Campo	35
	4.3 A formação em Educação do Campo.....	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
	REFERÊNCIAS	45
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	48
	ANEXO 1 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	50

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre Educação do Campo sem falar da história da minha formação escolar se torna impossível, pois nasci e cresci no campo, onde tenho raízes. Porém, na minha experiência de jovem do campo, a ideia de “campo” sempre foi a de lugar sem perspectivas, escutando sempre que “lugar de crescer era na cidade, na capital”.

Hoje, compreendo que essa concepção de Campo como lugar de atraso foi construída, também, pelo que meu município, São João do Jaguaribe-CE (a 220 km de Fortaleza), não oferecia em termos educacionais e profissionais. Por esse motivo, tomei outros rumos e “marchei” para a capital para cursar a graduação em Letras, após ter passado algumas dificuldades para chegar até a escola “na rua”, como é costumeiramente chamada a sede dos municípios pelo povo do campo. Além disso, à época, não existiam garantias legais que assegurassem transporte e alimentação escolar, tampouco livro didático e demais materiais.

A compreensão sobre Campo como categoria de estudo e lugar de vida e de saberes foi sendo reconstruída ao longo e após a minha primeira graduação, em Letras, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), concluída em 2006. Naquele momento, contribuí com atividades ligadas à Educação do Campo, com experiências como bolsista em programas de alfabetização e escolarização, como coordenadora e educadora no ensino médio e no ensino superior pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Também contribuí com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) do estado do Ceará, através de cursos, discussões e atividades pontuais, como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de ensino do campo do Ceará, no período de criação e início das atividades, entre 2010 e 2012.

Dentro desse contexto, senti-me motivada a cursar Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, na Universidade Federal da Paraíba, pois ao longo dessa caminhada tenho aprofundando o interesse pelas questões relacionadas à Educação do Campo, aos Movimentos Sociais e à Educação Popular, nos âmbitos acadêmico, profissional e de militância.

Apesar das dificuldades encontradas no caminho para me manter no curso – distância de toda a família, da base de militância e sérias limitações financeiras –, enfrentei o desafio por compreender que para a classe trabalhadora no Brasil nenhum direito social é assegurado integralmente, e a garantia deles se faz com lutas coletivas, mas também com as

lutas individuais, travadas silenciosamente, a cada dia em que não se pode jantar, ir às aulas por falta de passagens para o transporte ou a cada livro que não se pode comprar por falta de recursos financeiros.

Mas busquei oportunidades e também fui buscada por elas. No decorrer do curso, tive experiências como bolsista voluntária e remunerada na Extensão e na Pesquisa, destacando-se a experiência como bolsista de iniciação científica, sendo objeto dessa pesquisa “a contribuição do MST para os cursos do Pronera no estado da Paraíba”.

Após todas as vivências com Educação do Campo durante a graduação, senti-me motivada a realizar o último estágio obrigatório em um território camponês, forjado na luta da classe trabalhadora do campo. O Estágio Supervisionado V, em Gestão Escolar, foi realizado no 1º semestre de 2018 (2017.2/UFPB), quando tive a oportunidade de conhecer o funcionamento da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes (EMEIEF), no Assentamento Tiradentes, em Mari-PB. Acompanhei as suas atividades durante uma semana e tive contato com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, à época em processo de reconstrução. Desse contato no estágio, nasceu a ideia de desenvolver o projeto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na escola.

A ideia inicial era a de pesquisar sobre o ensino do componente curricular Matemática no Ensino Fundamental I, contribuindo com um projeto de intervenção pedagógica que unisse os ensinamentos de Matemática, Arte e Educação do Campo. Contudo, devido ao afastamento da docente que orientaria o TCC para atividades de pós-doutorado, a tarefa de orientação ficou com a professora Socorro Xavier, e a pesquisa foi redimensionada para outro objeto de estudo: a reconstrução do PPP. Porém, uma vez mais se fez necessário alterar o objeto, pois devido à falta de agenda suficiente da escola para dar continuidade às discussões e à reconstrução do PPP não haveria subsídios para caminhar com o trabalho. E em conjunto com a orientadora, novamente a pesquisa foi redimensionada, definindo-se novos objetivos.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, no Assentamento Tiradentes, em Mari-PB. Os objetivos específicos são: a) estudar a concepção de Educação do Campo e b) identificar a concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes.

A partir daí, busquei, para fundamentar teoricamente o trabalho, autores que estudam a categoria Educação do Campo, bem como a formação de educadores do campo.

Apresento a seguir, brevemente, a fundamentação teórica, destacando alguns autores que trazem contribuições para a discussão sobre Educação do Campo.

Fernandes (2004, p. 141) enfatiza a importância de “pensar o mundo a partir do lugar onde se vive, ou seja, da terra em que se pisa...”. Já para Arroyo (2004), há uma dívida histórica com os povos do campo, que também é uma dívida de conhecimento dessa dívida, fato que demanda pesquisas a fim de serem denunciadas as desigualdades sofridas pelos povos do campo nos mais diversos âmbitos, como o econômico e o social, o que incide diretamente nas desigualdades educativas, escolares.

Com o discurso de acabar com a migração das pessoas do campo para cidade – embora, em profundidade, a ideia fosse aumentar a “produtividade” no campo –, é que a temática da educação rural e sua importância no Brasil aparece no campo jurídico nas primeiras décadas do século XX (BRASIL, 2002). Portanto, a educação para o povo camponês não se fez como um direito, mas sim como um interesse das classes favorecidas das forças produtivas à época.

Daí a relevância de o entendimento teórico da Educação do Campo como pertencimento social e étnico ser decisivo nessas históricas desigualdades. Por isso, a compreensão dessa categoria de estudo deve ser consolidada a partir de seus sujeitos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas trajetórias de suas organizações, vinculadas aos seus interesses políticos, culturais e sociais, além de uma educação contextualizada, tratando de um projeto de formação do homem e da mulher camponeses e de um projeto de desenvolvimento do território camponês (CALDART, 2004).

A partir da compreensão da Educação do Campo, tentarei apresentar, de acordo com Caldart (2012, p. 324), a concepção de escola do campo, que

[...] nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

Para essa autora, a escola do campo é forjada nas lutas dos movimentos sociais por terra e educação, e nasce das contradições da sociedade, pelas mãos dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, para “intencionalizar” suas práticas educativas e pedagógicas a fim de não seguir nas experiências educativas hegemônicas, que atendem apenas aos apelos do capital.

Já para apresentar a compreensão de prática pedagógica, recorro a Souza (2006, p. 24):

A prática pedagógica está sendo compreendida como dimensão da prática social, imbuída das características políticas e contraditórias da sociedade capitalista. Trata-se de um processo de formação humana e de definição de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar à emancipação ou à conformação, no sentido da deformação política. Uma prática pedagógica crítica necessita de um profissional que desafie sua própria formação, que exercite a tomada de posicionamentos na escolha e construção da sua concepção de educação. Necessita de respeito, ousadia e humildade. Três atitudes são fundamentais para uma prática pedagógica crítica: saber observar rostos, gestos, traços culturais; saber ouvir e saber conhecer; inquietar-se com as características da realidade. (grifo do autor).

Ainda com base nessa compreensão de Souza (2006, p. 24), essa prática pedagógica nasce no terreno fértil da Educação do Campo, que “é um espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica”, por isso a importância de se analisar as especificidades de cada lugar. O Campo, como categoria de estudo, comporta sujeitos diversos – pequenos produtores, sem-terras, posseiros, indígenas, quilombolas, atingidos por barragens, arrendatários, meeiros, porcenteiros, boias-frias, entre outros sujeitos – que geram prática social diversa e constroem suas identidades não só nos movimentos sociais, mas também no chão da escola.

Na busca por estudos que tratam das temáticas em questão e discutem especificamente o tema, foram encontrados, até então publicados, dois estudos de maior relevância sobre a Escola Tiradentes e a questão da Educação do Campo. A primeira publicação encontrada foi realizada por Costa (2010), que pesquisou sobre a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Tiradentes, discutindo os desafios e as possibilidades para a Educação do Campo. A segunda foi realizada por Silva (2014), que discutiu a abordagem histórico-social da Educação do Campo, tendo como recorte o Assentamento Tiradentes e, consequentemente, a Escola Municipal Tiradentes.

Ainda na busca por estudos a fim de lançar luzes a esta pesquisa foi encontrado mais um trabalho que se aproxima de meu objeto de estudo, porém em outro contexto regional. Porto (2016) pesquisou sobre as concepções e percepções de Educação do Campo na Escola Municipal Boa Esperança, em Sorriso-MT.

A composição desta pesquisa, além de um estudo de campo, deu-se através de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas concentradas em um roteiro dividido em três blocos: 1) história de vida, 2) concepção de Educação do Campo e

3) Prática docente e formação em Educação do Campo (ver Anexo 1), bem como da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e dos dispositivos legais sobre a Educação do Campo.

A análise das entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro educadores/as, dos/as quais um/a está na função de gestão escolar, constituiu a parte principal deste trabalho.

A partir do conteúdo analisado, destaco três temáticas:

1) concepção sobre Educação do Campo; 2) prática docente em Educação do Campo e 3) Formação em Educação do Campo.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. Nesta Introdução, apresentei o tema e minhas motivações, os objetivos geral e específicos, bem como uma breve fundamentação teórica. No segundo capítulo, “Percursos metodológicos”, discorro sobre o caminho percorrido nesta pesquisa. No terceiro, “Educação do Campo: uma concepção em construção”, trago as discussões sobre “A Educação no campo brasileiro e o MST”, “Educação do Campo: que concepção é essa?” e “A articulação dos movimentos sociais ‘por uma educação do campo’”. No quarto capítulo, detenho-me na concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes. A seguir, traço as considerações finais, seguidas pelas referências, pelo apêndice e pelo anexo.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A delimitação do *locus* da pesquisa se deu após a realização do Estágio Supervisionado V, em Gestão Escolar, no primeiro semestre de 2018, equivalente ao semestre 2017.2 da UFPB. Na experiência do estágio, tive a oportunidade de conhecer o funcionamento da escola e acompanhar suas atividades durante uma semana, bem como conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP), que estava em processo de reconstrução.

À medida que realizava as atividades relacionadas ao Estágio V, despertava em mim o interesse de construir o projeto de pesquisa para o TCC tendo como objeto de estudo a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, visto que a história da Educação no Assentamento Tiradentes e da Escola haviam sido construídas com base na organização coletiva e luta do MST junto dos/as acampados/as e, posteriormente, assentados/as. É perceptível a riqueza de experiências educacionais e de histórias de lutas, de vidas, pela conquista da terra e por uma educação que atenda aos anseios da coletividade.

Como já dito no capítulo anterior, minha investigação se propôs a analisar a concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, no Assentamento Tiradentes, em Mari-PB.

A pesquisa configurou-se como estudo de caso, pois me detive a um recorte territorial, ao Assentamento Tiradentes no município de Mari. E delimitei os/as educadores/as que lá atuam, determinando, de forma clara, o *locus* e os sujeitos da pesquisa.

Ao pensar o processo de pesquisa como coletivo e entendendo a necessidade de compreensão do todo, da conjuntura da luta pela terra no território tido como *locus* de pesquisa, apoiei-me em Freire (1979, p. 37), compreendendo que

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é a deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação; no fundo, o nosso sonho.

Nesse sentido, a fim de contribuir com a superação a partir da dialética, torna-se necessário se encorajar a discutir e/ou denunciar as ações políticas para Educação no Campo, como também conhecer a história do Assentamento Tiradentes.

A partir das colocações de Freire (1979), penso o *locus* de pesquisa, o Assentamento Tiradentes, no município de Mari¹, estado da Paraíba. Antes de apresentar o lugar de pesquisa específico, é necessário contextualizar, ainda que de forma breve, o município e situá-lo no tempo e no espaço territorial,

A área territorial de Mari é de 154,824 km², de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contava com 21.176 habitantes no último censo, de 2010. A densidade demográfica é de 136,8 habitantes por km² no território do município. Tem como vizinhos os municípios de Cuité de Mamanguape, Gurinhém e Sapé. Mari se situa a 10 km a norte-oeste de Sapé, a maior cidade nas adjacências. Está situado a 144 metros de altitude e fica a 60 km de distância da capital João Pessoa.

De acordo com dados históricos, em 1873, com a passagem da Estrada de Ferro CWRB, atual Rede Ferroviária do Nordeste, na região onde se localiza o município, foi construída uma estação ferroviária. A partir daí teve início o povoamento do lugar, que recebeu o nome de Araçá, em referência ao fruto existente em grande quantidade na região.

Em 1900, foi construída a capela do povoado, atraindo novos moradores. Logo depois, foi aberta a primeira rua, que se chamava Rua do Comércio, fazendo com que o povoado chegasse à categoria de Vila no ano de 1938. Depois, em 1946, chegaram ao povoado as famílias de Manoel de Paula Magalhães e de José Leão de Oliveira, procedentes de Alagoas, implantando e desenvolvendo a cultura do fumo.

O povoado foi elevado à Paróquia em 1953 e teve como primeiro vigário o Padre João de Noronha. É elevado à categoria de município com a denominação de Mari, com base na Lei Estadual n. 1862, de 19 de setembro de 1958, sendo desmembrado do município de Sapé, até então sede do antigo distrito.

Apresentadas algumas informações sobre o município de Mari, passo à história² do Assentamento Tiradentes, cuja origem se encontra nas mobilizações dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na “Marcha em Defesa do Brasil”, que percorreu longo trajeto e cruzou 28 municípios da Paraíba, partindo de Cajazeiras, com o objetivo de chegar a João Pessoa.

É sabido que, historicamente, o município de Mari carrega na sua essência a luta e a organização dos trabalhadores rurais. E a partir da passagem da Marcha muitas famílias camponesas se juntaram às fileiras a fim de lutarem por terra e dignidade, pois estavam

¹ Disponível em: <<http://www.mari.pb.gov.br/historia/>>, acessado em: 30 set. 2018; <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/mari/historico>>, acessado em 30 set. 2018; <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/mari/panorama>>, acesso em 20 mar. 2019.

² Disponível em: <<http://assentamentotiradentesmari.blogspot.com/2008/09/histria-do-assentamento-tiradentes.html>>. Acessado em: 30 set. 2018.

passando por grave situação de desemprego. Animadas pela mística de luta do MST, as famílias da região iniciaram o processo de ocupação dos latifúndios da região e conquistaram o território hoje denominado Assentamento Chico Mendes, no município de Riachão do Poço.

Em 1999, precisamente no dia 11 de setembro, várias famílias ocuparam a Fazenda Gendiroba, instalando barracas de lona preta, nas quais permaneceram por cerca de três anos, até a desapropriação do latifúndio pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O poder político local disseminou uma onda de medo nas famílias que se animavam na mística e organização coletiva para ocupar outros latifúndios improdutivos do município, afirmando que novas ocupações provocariam outra tragédia no município, como a de 1964, conhecida como a “Tragédia de Mari”. Contudo, as famílias se organizaram em conjunto com as famílias do município de Sapé e fizeram mais ocupações.

Com a regulamentação do Assentamento Tiradentes, foi viabilizada a utilização territorial equivalente a 1.719 hectares de terra. A área do Assentamento tem os seguintes limites: ao norte, a Fazenda Betânia e o Sítio Açude Grande; ao sul, a Fazenda Olho D’Água e a sede do município; a leste, a Fazenda Nossa Senhora de Lourdes e a Fazenda São Salvador; e a Oeste, o Assentamento Zumbi dos Palmares, o Sítio Taumatá e a mata, uma área de reserva ambiental.

A área do Assentamento tem a estrutura de agrovila, sendo formada por ruas, avenidas e quarteirões, onde está a concentração de moradias das famílias assentadas, a escola, a associação, as igrejas e o pequeno comércio. Cada família é contemplada com um hectare de terra para moradia, onde é possível produzir alimentos e também criar animais para o consumo da família. Há também os lotes destinados à produção em volume maior e coletivo.

A partir dessa breve exposição sobre o município de Mari e do Assentamento Tiradentes, compreende-se a relevância de conhecer e conviver com a realidade desses sujeitos. Por esse motivo, optei pela abordagem qualitativa na pesquisa, partindo da compreensão de que uma realidade não pode ser apenas quantificada, ou seja, é uma abordagem que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Não pode ser reduzida a variáveis quantificadas, portanto, visto que correspondem aos processos, aos fenômenos e a um campo mais profundo das relações.

A fim de aclarar meu objeto de estudo, tive algumas conversas com educadores/as, funcionários/as, educandos/as e alguns/as assentados/as, buscando também

compreender o contexto do território e ter acesso a mais de uma versão das informações obtidas na pesquisa.

Essas conversas contribuíram para que eu definisse concretamente o objeto de estudo e amadurecesse a ideia do objetivo geral e dos objetivos específicos; algumas vezes ampliando, outras delimitando e recortando com o intuito de dar corpo ao trabalho.

A partir das releituras, parti da concepção de Educação do Campo, passando por Práticas Pedagógicas, até chegar à Formação dos/as educadores/as do campo e a efetivação das propostas de Educação do Campo como política pública. Foi um longo percurso até a delimitação dos objetivos específicos.

Ao passo que as releituras iam sendo feitas, estavam sendo realizados os estudos bibliográficos e documentais, buscando situar a concepção de Educação do Campo.

Utilizei a pesquisa bibliográfica para fundamentação das referências teóricas, com a finalidade de reconhecer o conjunto de propostas para a Educação do Campo e seus princípios; e a pesquisa documental para apropriação do conteúdo dos documentos relacionados à legislação referente à Educação do Campo.

A delimitação dos sujeitos de pesquisa se deu a partir do critério de “antiguidade” na escola e da diversidade de funções desenvolvidas à época da pesquisa. Dessa forma, foram selecionados/as quatro educadores/as.

Apresento o perfil de cada educador/a que contribuiu com a pesquisa a fim de se conhecer o seu lugar de sujeito (ver Quadro 1). Para tal, substituirei seus nomes reais pela sigla S1 (Sujeito 1), S2 (Sujeito 2) e assim sucessivamente, com o objetivo de preservar suas identidades e cumprir com o requisito de ética na pesquisa acadêmica.

O perfil dos sujeitos da pesquisa são os seguintes:

- 1) S1 é graduado/a em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Guarabira, 1999. É profissional da Educação há 15 anos, 13 atuando como educadora e dois como gestora escolar. Mora no Assentamento Tiradentes e é professor/a efetivo/a da Prefeitura Municipal de Mari;
- 2) S2 é graduado/a em Pedagogia pela UEPB, Guarabira, 2008. É profissional da Educação há 35 anos, porém tem registros de tempo de serviço de apenas 24 anos. É professor/a efetivo/a da Prefeitura Municipal de Mari e já desempenhou a função de gestor/a escolar da EMEIEF Tiradentes. Atualmente, leciona no Ensino Fundamental I, na turma do 5º ano. Mora no Assentamento Tiradentes desde a época que ainda era Fazenda Gendiroba, à época já era educador/a da Fazenda;

- 3) S3 é graduado/a em História, pela UEPB, 2010. Atua no Ensino Fundamental II, nas turmas do 6º ao 9º ano, desde 2012. É professor/a efetivo/a da Prefeitura Municipal de Mari. Não reside no Assentamento Tiradentes;
- 4) S4 é especialista em Psicopedagogia e graduado/a em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), Guarabira, 2008. Tem formação técnica em magistério. É profissional da Educação há 17 anos, sendo 15 destes como educadora no Assentamento Tiradentes, onde é assentada. É professor/a efetivo/a da Prefeitura Municipal de Mari desde 2008 e atualmente leciona no Ensino Fundamental I, na turma do 2º ano.

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa

SUJEITO DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO	ESCOLA	FUNÇÃO	MORADOR/A DO MUNICÍPIO	ATUAÇÃO E RESIDÊNCIA NO ASSENTAMENTO
S1	Prefeitura Municipal de Mari	Escola Municipal Tiradentes	Professor/a Efetivo - Gestão escolar	Sim	Atua e Reside
S2	Prefeitura Municipal de Mari	Escola Municipal Tiradentes	Professor/a Efetivo	Não	Atua
S3	Prefeitura Municipal de Mari	Escola Municipal Tiradentes	Professor/a Efetivo	Sim	Atua e Reside
S4	Prefeitura Municipal de Mari	Escola Municipal Tiradentes	Professor/a Efetivo	Sim	Atua e Reside

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que todos, com exceção de um/a sujeito, tiveram formação escolar inicial no campo e fizeram seus estudos no ensino médio, tendo que se deslocar para a sede do município mais próximo, dependendo da comunidade onde cada um/a residia.

O grupo de educadores/as entrevistado destacou as dificuldades enfrentadas na vida estudantil ao necessitar ir estudar nas sedes dos municípios. Enumerou, especificamente, os problemas sofridos com transporte, alimentação, proposta educativa “urbanocêntrica” e preconceitos sofridos por serem moradores do campo.

O procedimento de pesquisa adotado foi a entrevista reflexiva semiestruturada com base em um roteiro, a qual nos deu elementos para desenvolver o trabalho de pesquisa na

íntegra. Nesse roteiro de entrevista, foram destacadas três questões principais, sendo compostas por subitens mais específicos, as quais são as seguintes: 1) concepção sobre Educação do Campo; 2) prática docente em Educação do Campo e 3) formação em Educação do Campo (ver Apêndice 1).

Minayo (2007, p. 04) compreende a entrevista como instrumento que visa contemplar o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa. Segundo a autora, a entrevista “contribui para surgir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores”.

Ainda sobre entrevista, recorro a Szymanski (2002, p. 14), que escreve sobre “entrevista na pesquisa em educação” e aborda a entrevista reflexiva como

um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Seguindo o percurso metodológico e após a audição e transcrição do material coletado em campo, passei a analisar as falas dos/as sujeitos da pesquisa. Selecionei os trechos a partir dos três blocos, com as temáticas mais recorrentes, bem como as passagens que no seu conjunto de ideias pudessem dialogar com as categorias de estudo apontadas neste trabalho, de forma que respondessem aos objetivos da pesquisa, que é a concepção de Educação do Campo.

A pesquisa de campo traz um olhar para a realidade das comunidades/assentamentos, suas vivências e seus saberes. Traz ainda a compreensão de que a pesquisa é um movimento que não se faz sozinho, visto que essa atividade é compartilhada com inúmeros sujeitos, os quais participaram da pesquisa, mas também dos suportes no campo e da apropriação de estudos já publicadas sobre o objeto em questão.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO

A concepção de campo no Brasil sempre foi tida como “lugar de atraso”, sendo assim, relegado a segundo plano pelos governantes. Entre os setores mais carentes da população quanto ao acesso e à permanência na escola, a população residente no campo é o que mais sofre com o descaso educacional.

A realidade demonstra a deficiência de oferta educacional no espaço rural, como também a fragilidade da escola presente nesse meio. Para Ghiraldelli Jr. (1990), na década de 1930, o discurso de modernidade e industrialização foi acentuado e o campo passou a ser visto como lugar de atraso numa perspectiva ainda mais forte.

Na perspectiva de Saviani (2010, p. 191),

[...] o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura.

Para o autor, essa compreensão se dá no bojo da Revolução de 1930, com a efervescência da industrialização com o movimento do “Estado de compromisso” saindo vitorioso e sendo sustentado pelo Exército, que servia como “unificador das várias frações da classe dominante”. Aqui, cabe uma observação: na atualidade, vivemos essa conjuntura com outra roupagem, porém com o mesmo pano de fundo e seus personagens.

Nos anos 1950 e 1960, a política do Estado compreendeu que o processo de industrialização promovia desenfreado êxodo rural e passou a objetivar a promoção da permanência do homem no campo. Porém, isso não foi suficiente para surtir efeito, pois a “febre” da industrialização promovida pelos meios de comunicação à época afirmava que o urbano era sinônimo de progresso e civilização, deixando nas entrelinhas que o campo era local de atraso, ou seja, de nenhum desenvolvimento.

Dentro desse contexto e submetida à vontade de oligarquias, sobretudo na região Nordeste, a população do campo vivia explorada e cada vez mais empobrecida; tanto no âmbito econômico quanto no âmbito educacional, como podemos ver:

A escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891... (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 7).

A Educação no Brasil ainda vive uma situação preocupante, pois, nos próprios termos das campanhas, o objetivo de “erradicar” o analfabetismo até hoje não foi alcançado. Dados divulgados há uma década pelo Censo Demográfico 2008 (IBGE) apontam que 52% dos analfabetos de 15 anos ou mais estão no Nordeste e que o rendimento familiar implica na questão do analfabetismo. Em famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo, 18% eram analfabetos em 2007; já nas classes de rendimentos superiores a dois salários mínimos, o percentual era de 1,4%. A pesquisa aponta ainda que a taxa rural (23,3%) era três vezes maior que a urbana (7,6%), embora a comparação com os dados de 1997 (taxa rural de 32,0%) mostre redução expressiva.

Na região Nordeste, a taxa de analfabetismo teve redução de 26,2% para 19,1%, de acordo com o Censo Demográfico de 2010.

Em 2009, 671 mil crianças de 10 a 14 anos ainda não eram alfabetizadas (3,9%). Em 2000, esse contingente atingia 1,258 milhão, o que representava 7,3% do total de crianças. Na faixa entre 15 e 19 anos, a taxa de analfabetismo atingiu 2,2% em 2010, mostrando uma redução significativa em relação a 2000, quando era de 5%. Por outro lado, no contingente de pessoas de 65 anos ou mais, esse indicador ainda é elevado, alcançando 29,4% em 2010.

Nas cidades pequenas, ainda de acordo com os dados do Censo 2010, embora a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade tenha caído de 13,63% (2000) para 9,6% (2010) na média do país, uma redução de quatro pontos percentuais em relação ao ano de 2000, nas menores cidades do Nordeste, com até 50 mil habitantes, ela ainda atinge 28% das pessoas nessa faixa etária. Além disso, nesses municípios, a proporção de idosos que não sabem ler e escrever chega a 60%.

Apesar das reduções das taxas de analfabetismo no Brasil e no Nordeste, ainda é indiscutível a falta de compromisso histórico para com a população do campo até os dias atuais.

O panorama de descaso já exposto foi consolidado com o golpe militar de 1964. Nesse período, os movimentos sociais já existentes foram calados, porém toda a censura e a não garantia de direitos tornaram-se motivos para que a sociedade civil se unisse em uma articulação silenciosa, mas não acomodada.

O período de redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980 foi marcado por muitos confrontos entre a classe dominante, devido a projetos políticos diferenciados, formação de novos partidos na disputa pelo poder, e entre a classe opositora ao

governo, que concebia projetos de reforma e transformação social, porém, ocasionalmente, apoiava propostas dos governistas (CARVALHO, 2006).

Os movimentos sociais surgidos e/ou ressurgidos nesse período demonstraram o fortalecimento da sociedade civil. Como exemplos, as Pastorais da Igreja Católica, o movimento sindical do ABC paulista, as organizações comunitárias e artísticas, entre outros; e o nascimento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) na luta pela reforma agrária.

Esse movimento nasceu da inquietação ante as desigualdades sociais existentes no campo brasileiro, e foi formado por intelectuais, religiosos, famílias sem terra; ele emerge com a bandeira de luta pela terra, defendendo a reforma agrária tão necessária no Brasil. Mais adiante, o MST elege a Educação como objetivo e bandeira de luta pela terra. E a partir daí inicia-se uma articulação em defesa da educação voltada para a população do campo.

Em meados dos anos 1990, surgiu um momento a favor do movimento que discutia a educação do campo; paralelamente, o processo de globalização e expansão do neoliberalismo, a política de “Estado mínimo” e uma série de privatizações aconteciam como projeto de reforma do Estado brasileiro, tendo como principal defensor e condutor, o sociólogo e então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002).

Nas palavras de Francisco de Oliveira, a figura do neoliberalismo e de FHC ganha uma definição clara:

Nas condições concretas da sociedade brasileira – para não arriscar-me além do meu território – o neoliberalismo, como um Frankenstein construído de pedaços de social-democratas, antigos e novos oligarcas do Nordeste, populistas de direita, transfugas de esquerda, numa articulação presidida pelo “príncipe dos sociólogos”, passa por uma estranha metamorfose: sua face real é a do totalitarismo (OLIVEIRA, 1999, p. 81, grifo do autor).

Porém, o MST avalia e expõe publicamente que nesse governo houve mais avanços e conquistas que nos dois governos do presidente Lula no campo da Reforma Agrária. E a partir dessa discussão podemos refletir de forma crítica se isso não se deu pelo fato de se ter mais lutas e mais entraves nas articulações e encaminhamentos não apenas do MST, mas de todos os movimentos sociais do campo.

3.1 A Educação no campo brasileiro e o MST

A Educação é, no Brasil, um dos direitos sociais assegurado pela Constituição Federal de 1988. Porém, esse direito não é, na prática, garantido, nem ao menos no espaço urbano; portanto, não universalizado, o oposto do que está previsto na legislação vigente. Daí vem a indagação: “como será a Educação no campo?”.

Os dados sobre a não efetivação desse direito são alarmantes, visto que as áreas rurais nunca foram prioridade ao longo da história do Brasil. Apesar desse fato, os povos do campo³ têm uma história de luta, não apenas por terra, mas também por uma educação de qualidade e que atenda às necessidades dos sujeitos do campo. Exemplo disso na atualidade é a luta incessante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em todo o país, por terra, reforma agrária e educação.

No Brasil, a luta pela reforma agrária vem de longas datas. Existiram movimentos, como as Ligas Camponesas, por exemplo, que nasceram como associações civis a partir de 1945, logo após a ditadura de Getúlio Vargas. Apresentaram um enfraquecimento entre 1948 e 1954, mas em 1955 ressurgiram no Nordeste como movimento agrário, ganhando um grande número de adeptos, trabalhadores do campo e da cidade.⁴

Portanto, o MST não é o primeiro movimento organizado que luta por terra e reforma agrária. No entanto, o MST traz junto da sua luta por reforma agrária a luta por educação de qualidade, que atenda aos povos do campo e sua diversidade; seja ela relacionada às comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, do campo ou outras. Vale ressaltar que essa tomada de consciência para lutar por Educação deu-se alguns anos após a criação do MST, ou seja, não veio no seu bojo de criação, como já foi destacado.

A luta por educação na reforma agrária ganhou proporções maiores quando se identificou a necessidade de formar os educadores e educadoras em nível nacional com a perspectiva de ensino pautada na luta pela reforma agrária.

³ Entende-se por “povos do campo” todos os povos que vivem em áreas rurais, sejam elas comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, áreas de florestas e de assentamentos da reforma agrária, onde seus sujeitos são: “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias” (FERNANDES; MOLINA, 2008, P.37).

⁴ Esse movimento tinha como premissa a “Reforma Agrária na lei ou na marra” e no primeiro momento estava ligado ao projeto de reforma agrária do Partido Comunista do Brasil (PC do B). No período de ressurgimento, no engenho Galileia, na cidade de Vitória de Santo Antão-PE, foi fundada a Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP), com três fins específicos: 1) auxiliar os camponeses com despesas funerárias; 2) prestar assistência médica, jurídica e educacional aos camponeses; 3) formar uma cooperativa de crédito capaz de livrar aos poucos o camponês do domínio do latifundiário. A SAPPP passou a funcionar legalmente no dia 1º de janeiro de 1955 e contou com o apoio jurídico do advogado Francisco Julião (SILVA, 2009).

Em 1997, para marcar todo esse percurso de lutas e mobilizações, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA). O I ENERA ocorreu entre os dias 28 e 31 de julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB), reunindo 700 participantes e contando com segmentos importantes como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A partir desse Encontro, a reivindicação por um projeto de educação do campo foi apresentada às universidades e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). De lá surgiu um grupo de trabalho para discutir as necessidades no campo da Educação, nas áreas de reforma agrária, conforme explicita este trecho:

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos Projetos de Assentamento. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. (Manual de Operações do PRONERA, 2011, p. 12).

O grupo era formado pelo Setor de Educação do MST e por cinco universidades brasileiras: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Como resposta foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que firma convênios com universidades públicas e movimentos sociais a fim de promover o acesso à educação dos povos do campo em vários níveis, da alfabetização até o ensino superior e também pós-graduação.

O grande desafio, inicialmente, era trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, através da alfabetização, e viabilizar a conclusão do ensino fundamental de muitos educadores. Porém, o sonho era maior: formar educadores nos níveis médio e superior. A partir daí, o MST iniciou uma mobilização em universidades de todo o país para discutir, além do desenvolvimento dos processos de alfabetização e escolarização, a possibilidade de criação de cursos de licenciatura em Pedagogia.

As universidades tiveram papel fundamental nesse processo, pois iniciaram o debate de organização de um programa que atendesse a demanda em questão. Daí nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998. Ele é uma conquista dos movimentos sociais do campo, com grande parcela de responsabilidade e articulação do MST.

A ideia inicial era atuar em quatro linhas: Educação de Jovens e Adultos, Escolarização, Formação Técnica e Produção de Materiais. Esse objetivo inicial foi se ampliando ao longo dos anos, apesar das dificuldades encontradas, como comprova este relato de um dirigente estadual e nacional do MST, em 2011:

[...] tivemos nesse processo dessas audiências aí entre 54 universidades. A primeira que realizou um convênio de Educação foi a Universidade Regional Comunitária do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS); ela foi a primeira universidade que aceitou fazer parceria com o MST. Nós fomos a primeira turma; na época, nós tínhamos como presidente do Brasil o presidente Fernando Henrique Cardoso.

A primeira turma do Curso Pedagogia da Terra contou com educandos de 14 estados do país e foi organizada pelo MST. O curso enfrentou muitas dificuldades em relação ao seu financiamento. O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso aceitou a pressão dos movimentos sociais para a criação do programa com uma gestão diferente, porém a União Democrática Ruralista (UDR) e a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) trabalharam para inviabilizar essa gestão. O Pronera, no cenário das políticas públicas brasileiras, era uma novidade porque tinha uma proposta de gestão compartilhada, composta pelos movimentos sociais; pelo Estado, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); e pelas universidades, que também representam o Estado, mas têm outro papel na sociedade.

Após a criação da turma na Universidade Regional Comunitária do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí), no período compreendido entre os anos de 1999 e 2006, foram criadas e finalizadas mais seis turmas do curso de Pedagogia em diferentes estados do país. A partir do segundo ano do 1º curso de Pedagogia da Terra, os cursos de graduação também passaram a ser apoiados pelo Pronera. E em continuidade a esse movimento de formação em nível superior, muitos outros cursos foram criados nas mais diferentes áreas do conhecimento.

É importante ressaltar que no governo atual as políticas públicas para os povos do campo, incluindo a Educação do Campo, foram eliminadas. O primeiro passo do novo governo foi acabar com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com a justificativa de uni-lo ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), o qual, historicamente, representa os interesses dos ruralistas, contrapondo-se diretamente às lutas do povo camponês. Essa ação implica diretamente no desenvolvimento da Educação do Campo, pois a maior parte das políticas públicas voltadas ao campo era efetivada com recursos financeiros provenientes do Pronera, que era ligado, desde sua criação em 1998, ao MDA.

Outro passo importante para a extinção da perspectiva da Reforma Agrária no Brasil foi a publicação e o envio às sedes regionais do Incra do Memorando-Circular n. 06/DT/SEDE/Incra, de 3 de janeiro de 2019⁵, que trata do “processo de obtenção de terras” e suspende a compra e a demarcação de terras por tempo indeterminado, interrompendo todos os processos em curso relativos à questão da Reforma Agrária.

3.2 Educação do Campo: que concepção é essa?

Questionar “o que é Educação do Campo?” é uma reflexão feita no âmbito acadêmico e fora dele por parte dos grupos que não a conhecem profundamente e tendem a criticá-la sem conhecer suas bases, princípios e propostas educativas. Pensar “o que” da Educação do Campo é uma reflexão para os estudiosos e demais sujeitos históricos que a defendem e/ou atuam nessa perspectiva de educação. Por esse motivo trago alguns conceitos e reflexões com base em documentos e teóricos que se dedicam a essa área específica.

Educação do Campo – “É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida” (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo)

Para Caldart *et al.* (2012, p. 257), a discussão sobre Educação do Campo está posta na realidade brasileira e é protagonizada pelos trabalhadores do campo:

A Educação do campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Grifo do autor).

Nesse sentido, se faz necessário apresentar quem são os sujeitos da Educação do Campo. Ainda de acordo com Caldart *et al.* (2012), os povos do campo sujeitos da Educação do Campo são os trabalhadores/as do campo e seus filhos/as, das áreas rurais, dos assentamentos da reforma agrária; são ribeirinhos, povos das florestas, das comunidades tradicionais ou remanescentes de quilombolas, são os povos indígenas, são os extrativistas, são os reassentados por obras de barragens que têm em comum a falta de garantia aos direitos

⁵ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2019/01/08/bolsonaro-da-primeiro-passo-em-direcao-a-extincao-da-reforma-agraria.html>>. Acessado em: 29 jan. 2019.

sociais, principalmente o direito à Educação que respeite suas identidades e seja contextualizada para “fazer sentido” às suas realidades, libertando-os e não os oprimindo.

Para Munarim (2010), a Educação do Campo é uma concepção de educação que nasceu a partir da luta pela terra e por políticas públicas advinda da organização dos movimentos sociais do campo. Sua origem é a luta dos trabalhadores rurais sem terra iniciada em meados da década de 1980, quando reivindicava escola pública para cada novo assentamento ou acampamento da Reforma Agrária. De maneira notória, a partir da segunda metade da década de 1990, o MST, e logo em seguida outras organizações sindicais ligadas à CONTAG, como também outras organizações e movimentos sociais, elegem a educação escolar como uma de suas pautas principais. A partir desse ponto, entram na roda de discussão os setores das universidades públicas, movimentando debates, pesquisas e publicações, bem como embates jurídicos e políticos, fazendo desse movimento um coletivo nacional, o “Movimento Nacional de Educação do Campo”.

É pertinente destacar a diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural, para que se tenha claro seus fundamentos, objetivos e concepções. Ainda de acordo com Munarim (2010, p. 11):

A expressão “Educação do Campo”, no aparelho de estado, substitui, ainda que apenas parcialmente, a expressão “Educação Rural”, não obstante esta última denominação permanecer nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais em andamento. Nessa luta de hegemonia, é lugar comum nas práticas de elaboração da concepção “Educação do Campo” se tomar o escopo da “Educação Rural” como referência a ser superada, teórica e politicamente. (grifo do autor).

O paradigma da Educação Rural se diferencia da Educação do Campo por seus objetivos ligados à formação de mão de obra para atividades ligadas à produção para o grande latifúndio no passado, e, hoje, ligada ao agronegócio. Esse modelo de educação não tinha nenhuma intenção de formar sujeitos críticos. Já no paradigma da Educação do Campo, a proposta é exatamente contrária à Educação Rural, pois propõe a criticidade, a participação, a valorização da cultura de cada território, a emancipação humana, a formação a partir da realidade do sujeito e como esse sujeito pode contribuir para transformar a realidade e a opressão sofrida. Tem em seus fundamentos as ideias de Paulo Freire, em relação à opressão e à educação das populações oprimidas, em especial as do campo. Nesse paradigma de educação, o trabalho é apresentado como fonte de vida e de cuidado com a terra, como forma de “vivência” e não apenas para a obtenção do lucro e “mais-valia” (MARX, 1984). A Educação do Campo instiga a organização, na escola, na comunidade ou no assentamento.

No campo jurídico, a Educação do Campo obteve uma conquista importante, ainda que não respeitada como deveria, com a criação do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. No seu artigo 2º, apresenta os princípios da Educação do Campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

(BRASIL, 2010).

É importante dizer que a criação desse decreto, ao final do Governo Lula, transformou o Programa em uma política pública para a Educação do Campo. Entretanto, para fins legais e exercício desse direito, na prática não vem sendo garantido, haja vista os enormes entraves nos processos licitatórios, entre outros empecilhos de ordem burocrática, para a execução dos cursos, como também por falta de recursos financeiros garantidos ao Programa; o que faz refletir se de fato o decreto fez do Pronera uma política pública, já que não dispõe de recursos próprios.

3.3 A articulação dos movimentos sociais “por uma educação do campo”

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão” (FREIRE, 1983, p. 78). Dada essa reflexão, entendemos a importância da ação dos movimentos a partir das reflexões advindas das discussões e experiências partilhadas nos fóruns de debates entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros. A reflexão suscitada era: “que educação e escola nós queremos?”.

Tais movimentos resignificaram a proposta e a luta efetiva por Educação do Campo, ampliando as discussões em âmbito nacional. A partir dessa ação-reflexão realizada no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, o debate continuou e foi formada a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, constituída por movimentos sociais do campo e demais entidades que defendem essa causa. A primeira conferência foi realizada em Luziânia-GO, entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, promovida pela CNBB, MST, Unesco, UnB e Unicef.

Em 2001, foi elaborado o Parecer n. 36/2001, o qual se posiciona favorável à aprovação da proposta da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), integrante do Ministério da Educação, como texto para as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”.

Em 2002, por meio da Resolução n. 01/2002 – CNE/CEB, são instituídas tais diretrizes em consonância com o artigo 28, do capítulo II, “Da Educação Básica”, seção I da LDB. As citadas diretrizes explicitam que esse processo educativo deve ter adaptações às particularidades da vida e do trabalho na zona rural em cada região, como especifica essa lei também em referência aos conteúdos curriculares e metodológicos e ao calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Apesar de o Pronera ter tomado corpo, com cursos espalhados por todo o Brasil, nos mais diferentes níveis e modalidades, a luta continuou, até que se conseguiu sua formalização jurídica como política pública com o já mencionado Decreto n. 7.352, em 2010.

4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS/AS EDUCADORAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL TIRADENTES, MARI-PB.

Neste capítulo, apresento e analiso a concepção de Educação do Campo que os/as educadores/as construíram ao longo da sua trajetória acadêmica e profissional, destacando, especificamente, a concepção sobre Educação do Campo, bem como a prática docente e a formação em Educação do Campo.

As falas foram obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, já explicitadas no segundo capítulo. Elas ocorreram num clima espontâneo, o que possibilitou aos/às educadores/as falar tranquila e longamente sobre o tema proposto.

Transcrevo nos próximos tópicos, a seguir, algumas falas, a fim de dialogar com a base teórica sobre a concepção de Educação do Campo, que, para Caldart (2008a, p. 4),

É uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país”.(Grifo do autor).

A partir do exposto e das falas dos sujeitos da pesquisa, é possível compreender que há, de fato, um grande embate entre os projetos educacionais: o que tenta formar cidadãos críticos, reflexivos, sujeitos históricos, e o que pretende formar trabalhadores/as para o chão da fábrica, para o trabalho alienado, porém, na atualidade, qualificado para atender aos anseios do mercado, haja vista o número crescente de escolas profissionalizantes com cursos voltados para o interesse do capital, como, por exemplo, a formação em agronegócio e afins.

4.1 A concepção sobre Educação do Campo

Compreende-se a necessidade de conhecer a concepção sobre Educação do Campo (EdoC) por parte dos/as educadores/as que estão construindo a Escola do Campo.

Na visão do Sujeito 1 (S1), a EdoC

[...] tem tudo a ver com a criança. Ela se faz no seu dia a dia, com a criança, com as experiências que as crianças trazem, com os agricultores e o seu conhecimento. Não é um conhecimento científico, mas é um conhecimento do dia a dia deles e faz com que a gente produza uma EdoC. Então, eu percebo que a criança aprende mais quando a gente estuda o seu meio, aquilo que ela já sabe, aquilo que tem em mente,

porque eles já têm um conhecimento fora da escola e trazem esse conhecimento pra dentro. Então faz com que a EdoC ela renove e comece a despertar o gosto de ler, de estudar, de aprofundar mais aquele conhecimento que ela já tinha antes. E faz só aperfeiçoar aquilo dentro da escola. Ela aprende, o educador aprende e é interessante porque desperta a sua visão de mundo e daquilo que você está vivenciando.

Na perspectiva do S1, portanto, a EdoC é uma proposta que deve levar em conta os saberes e as vivências das crianças do campo, ou seja, a cultura do seu território. Destaca a importância dos “agricultores”, os quais podem contribuir com as atividades educacionais partindo do seu conhecimento de mundo e de vida no trabalho com a terra.

Já o Sujeito 2 (S2) compreende da seguinte forma:

[...] a gente trabalhar o dia a dia das crianças é muito bom! Porque a gente vê nas outras escolas que não têm essa proposta, vai diretamente pelo livro didático. Que não tem nada a ver com o dia a dia das crianças. E eu acho que é muito bom; eles aprendem! Tem coisas que não dá certo. Mas tem coisa que a gente acha que dá certo. Vale a pena de verdade!

Ainda que a questão proposta seja a concepção de Educação do Campo, a/o entrevistado/a levanta outra questão que é referente ao material didático, especificamente ao livro didático. O que soa como crítica à primeira vista simples tem profundidade quando discutimos a educação a partir do contexto do seu território e de seus sujeitos. A compreensão dessa crítica é outra forma de dizer o que é Educação do Campo e o que não devemos realizar quando conhecemos a concepção dessa proposta de educação.

A partir de mais um olhar sobre a concepção de Educação do Campo, o Sujeito 3 (S3) afirma:

Na verdade, a EdoC ela vem para atender, digamos assim, os sujeitos do campo, né? É tanto que para ser tem até um currículo diferenciado, ter uma escola, uma estrutura que é diferenciada, então assim, mais próximo deles, porque a proposta de EdoC é que eles possam é... crescer, estudar, no seu lugar. É tanto que tem até uns autores que defendem a Educação DO e NO campo, né isso? A tendência é isso, valorizar a cultura deles, que aqui, eu acho que na minha perspectiva, tá morrendo essa prática. Quando entrei aqui era muito forte a presença do MST, não tem mais. Eu sinto falta, e... os alunos eram bem engajados nessas práticas, tinha seminários aqui que aconteciam e de um tempo para cá foi caindo, caindo, até hoje.

Nas palavras do S3, é demonstrada, de forma clara, a compreensão da concepção de Educação do Campo, pois apresenta palavras centrais para a construção dessa discussão, como, por exemplo, “currículo diferenciado”, “estudar no seu lugar”, “cultura”. Demonstra ainda ter clareza sobre a discussão teórica em relação à Educação *no* e *do* campo. E isso é de extrema importância para o “fazer” Educação do Campo no chão da escola, entendendo que nem sempre ter educação num território se está construindo a partir desse chão, desses saberes, dessas culturas.

O sujeito problematiza a falta de “presença do MST” na EMEIEF Tiradentes, afirmando que no passado essa presença era forte. Atribui a ausência do Movimento à “morte” das propostas de Educação do Campo e o engajamento dos/as educandos/as nas atividades ligadas às suas culturas.

Ainda que o objetivo desta pesquisa não seja o de analisar a contribuição do MST na EMEIEF Tiradentes, cabe apresentar a percepção dos/as educadores/as e, futuramente, transformar esse problema em um problema de pesquisa, como também apresentar ao Setor de Educação do MST da Paraíba essas percepções, a fim de se discutir e construir um fortalecimento da Educação do Campo mesmo em tempos “sombrios”, na conjuntura política atual, com o discurso de ódio aos movimentos sociais e guerra declarada, de forma explícita, ao MST pelo novo governo.

O S3 expõe ainda na sua fala a responsabilidade da atuação do movimento social para a efetivação da proposta de Educação do Campo e destaca o MST como sujeito coletivo importante nessa construção. Traz à tona a dificuldade que é desenvolver a proposta de Educação do Campo sem esse sujeito coletivo, que é um animador e organizador de processos e práticas educativas.

O MST aparece como sujeito coletivo construtor dessa proposta, por esse motivo aparece sempre no bojo das discussões. Nessa interlocução, apontamos o pensamento de Caldart (2004, p. 24), quando afirma que

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, enquanto ideário, enquanto projeto educativo e enquanto política pública de educação, se permanecer vinculada aos Movimentos Sociais. O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido através do protagonismo dos Movimentos Sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. O do campo não se refere, pois, a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. Um dos objetivos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em Movimentos Sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade, e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

Após essa exposição de Caldart sobre Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo, é comprovada a relevância na fala do/a educador/a, o/a qual destaca o movimento social do campo como um sujeito importante na construção e no debate sobre a Educação do Campo. Caldart (2004) acrescenta ainda que esse não é um projeto fechado apenas a quem já participa de Movimentos Sociais ou que não há lugar para outras categorias sociais ou não está aberto ao debate com o Estado.

Já o Sujeito 4 (S4) entende que a

EdoC para mim é trabalhar com os sujeitos e suas vivências. Não deixar suas raízes, né? E mostrar para eles que aqui no campo eles são sujeitos na ativa e não na paralela. Tanto lá dentro ele pode crescer quanto na sociedade, não deixando suas raízes. Na concepção de EdoC é ele viver e aprender ali. Não é porque a cidade oferece empregos que ali, no seu meio, ele não pode sobreviver. Porque, assim, hoje nós estamos vendo que muitas pessoas têm formações, em várias áreas. É advogado etc. Mas não tem emprego. E muitas pessoas que estão ali no campo, com seu conhecimento, com sua vivência, eles têm meio e não ficar “isento” da sociedade. Minha concepção de EdoC é essa: que ele pode viver ali sem buscar meios lá fora.

A percepção do S4 é a de que a Educação do Campo deve trabalhar a partir das vivências dos sujeitos que ali residem. E frisa a relevância das raízes, sendo o campo lugar de vida, de trabalho, também intelectual, de conhecimento e vivências. É possível identificar no seu discurso que a Educação do Campo tem o papel de fixar o/a educando/a no campo, ao trabalhar na escola as questões da identidade camponesa nos seus diversos aspectos, construindo um novo olhar para o que é o campo e suas possibilidades.

4.2 A prática docente em Educação do Campo

Apresentadas as concepções dos/as educadores/as, sujeitos da pesquisa, passo à discussão sobre prática docente em Educação do Campo na EMEIEF Tiradentes.

Para o S1, discutir prática docente está diretamente ligado à produção de materiais e diversidade de atividades desenvolvidas. Ele expõe:

Na época que eu ensinava eu tentava produzir meus próprios materiais com os educandos e até criei alguns textos com eles... Um dos textos que eu trabalhei foi sobre “sílabas complexas” e eu falei sobre o “trator”. Peguei o nome das pessoas do Assentamento e criei um texto falando que aquela pessoa era dona do trator que cortava terra no Assentamento e o corte da terra era tanto e usei Matemática, Português, Geografia, então, foi ali que eu fui usando e eles entendendo. Por isso que eu digo que se a gente focar para uma Educação [do Campo] eles vão melhorar, porque eles vão aprender mais rápido, porque é isso que eles vivem todos os dias, eles veem, eles escutam dos pais, em casa, que vai cortar o terreno, o trator, as horas é tanto. Isso está no dia a dia deles. Então eu acho que a compreensão que vai fazer sentido na vida dele [...]. Vou citar outra atividade... A gente mediu quanto chovia durante a semana. Isso no período da chuva. Eu trabalhei Ciências, Português, Matemática e aí a gente construiu, a gente fez um recipiente que ele fosse recebendo a chuva, fosse coletando o tanto que chovia todos os dias. Então, eu coloquei a numeração, quantos milímetros de água chovia por dia e com isso a gente fez um relatório; cada menino anotava um dia da semana. Eles anotavam quantos milímetros tinha subido naquele recipiente. Eles ficaram entusiasmados com essa atividade. E no final da semana sabiam quantos milímetros choveu e qual foi dia que mais choveu.

Para esse/a educador/a, a produção de materiais e atividades são pensadas levando em consideração o contexto do campo, o que faz sentido para os/as educandos/as e, de

preferência, de forma interdisciplinar, em que vários componentes curriculares são trabalhados na mesma atividade.

Já o S2 destaca que o trabalho docente pautado na Educação do Campo tem sido incipiente e destaca:

Atualmente a gente está trabalhando o tema “movimentos sociais do campo” para o desfile [de 7 de Setembro]. A gente trabalha uns projetos, mas a gente nem pode dizer que é EdoC. É mesmo só uma pincelada, porque é tão pouco... Mas é um aprendizado que eles aprendem, eu sinto que eles aprendem. E a participação dos pais ajuda nesse desenvolvimento. Quando a gente trata do tema que tem a ver com as questões da terra, eles têm interesse, como uma atividade que desenvolvemos com uma horta. A dificuldade é o livro, porque não tem quase nada de EdoC. Tem uma coisa aqui acolá do Campo. Mas tem muita coisa do Rio Grande [Rio Grande do Sul], que não é nossa realidade, sempre foge pra longe. Eu gosto de trabalhar, de pegar revistas, jornais... Tem um livro muito bom que Socorro [professora Socorro Xavier] deixou aqui que é muito bom. Eu gosto muito de trabalhar com circo, com músicas, com as palavras. Gosto muito de trabalhar com poesia, com música. De primeiro eu trabalhava com tanta música do MST, hino... Mas agora é tanta da coisa que eu não tô mais conseguindo ter tempo. Mas hino do MST, músicas, poesia, versos...

Com essa reflexão, o/a educador/a problematiza a falta de tempo na rotina escolar para a Educação do Campo. É sabido que há uma “pedagogia de projetos” em curso, sendo uma tendência na Educação brasileira, bem como os “pacotes prontos” dos diversos programas. Isso nos faz pensar o quanto é desafiador fazer um trabalho docente dentro de uma proposta “fechada” de conteúdos. Ainda na sua reflexão, o/a educador/a acrescenta que o livro didático aborda alguns aspectos sobre o campo, contudo o contexto geral é da região Sul do Brasil, o que acaba dificultando a sua prática docente. Apesar das dificuldades elencadas, o/a educador/a apresenta outras formas de trabalhar a partir da pesquisa e da criação de atividades baseadas em revistas, jornais, músicas, livros, entre outros materiais pedagógicos.

No próximo tópico, discuto a formação em Educação do Campo a partir da formação inicial, nos cursos de graduação e pós-graduação e na formação continuada no exercício do magistério na Escola do Campo.

4.3 A formação em Educação do Campo

Para o S1, sua formação inicial foi muito voltada para as questões urbanas, acrescentando que na sua graduação nunca estudou sobre Educação do Campo. Entrou em contato com a EdoC a partir da inserção na escola do acampamento – que depois veio a se tornar Assentamento Tiradentes – e com as experiências vivenciadas com o MST. Sobre essa formação, relata:

[...] a minha formação foi só voltada mais para ensinar, mas não no foco de Educação do Campo, naquela visão de uma Educação do Campo voltada pras populações do campo. Esse aí a gente nunca foi direcionado. [...] Primeiro eu estudei o Pedagógico. Aí eu fui me adaptando, me associando à Educação... Os estágios... Aí eu fui pra universidade me aperfeiçoar. [...] é uma formação muito centralizada em questões de urbanismo. Eles não tratam da questão da educação voltada para o povo do campo. Eu vim conhecer mesmo [a Educação do Campo] quando eu parti pra cá. Quando eu fui inserida na Escola. Então, eu comecei a entender algumas coisas do Movimento [MST], a luta pela terra; aqui na época ainda era acampamento. Então eu comecei a entender a luta que as pessoas do acampamento/assentamento tinham pela terra e os militantes [do MST] começaram a colocar, a ampliar uma visão de uma concepção, de uma educação para esses meninos, para o povo do campo. Mas uma educação que eles possam abrir a mente deles, que eles possam ter uma concepção de uma vida. Os direitos, que muitas das vezes são negados pela sociedade. Partindo daí foi que comecei a entender. E aperfeiçoou melhor depois que Socorro [professora Socorro Xavier] esteve aqui e fez algumas formações e nessas formações a gente começou a ampliar mais o conhecimento de Educação do Campo. Por que Educação do Campo? Para que ela servia? Qual era a função, o objetivo central da EdoC.

Para o S1, foi a partir dessa formação que o coletivo da EMEIEF Tiradentes começou a despertar para as questões da Educação do Campo e compreender a importância do contexto nessa concepção de educação transformadora.

S2 não teve formação inicial em Educação do Campo. Destaca a relevância das experiências do MST para os aprendizados sobre Educação do Campo, bem como a importância da formação específica em Educação do Campo a partir da iniciativa da professora Socorro Xavier, do Centro de Educação da UFPB:

Não tenho nenhuma formação [cursos] em Educação do Campo. A formação que tenho é pelas vivências com o MST na época do acampamento e depois assentamento, e com a formação feita pela professora Socorro Xavier e Léo [professor Luciélino Marinho] pela UFPB. [...] A gente aprende muito com esse povo do Movimento, acredita? Tem muita coisa que eu guardo com um aprendiz de verdade, como uma mística... Eu não sabia o que era uma mística. Pra mim, uma mística era uma peça, uma minipeça que resumia qualquer coisa. Não! Muito diferente! Então uma simples coisa que eu sinto essa diferença que vem de lá que nos traz, entendesse? E eu acho essa diferença muito boa. E eu acredito que se permanecesse bem direitinho do jeito que começou era tão diferente as coisas aqui. Mas parece que a cada dia as coisas vão se perdendo, viu? Porque de primeiro o povo tinha tanta empolgação. Aluno vinha pra escola porque os pais traziam e queria que aprendesse e sonhava atrás de uma escola nova. Era em busca de tanta coisa! Fazia reunião e colhia. Hoje não tem mais isso... Uma escola dessa... Eu sinto que os pais não dão valor... [...] Eu sinto que as pessoas, ultimamente, não estão valorizando tanto quanto começou. Depois que estão com as posses das suas casas, tem tudo em suas mãos... Escola bonita, posto [de saúde], quadra... Que deveria valorizar mais. Eu tô achando que essa valorização tá um pouco caindo.

O/a entrevistado/a vai além da temática proposta, a formação em Educação do Campo, e relata o arrefecimento dos pais e da comunidade na participação junto à Escola e na animação nas atividades da Educação do Campo. Contudo, não esclarece, de forma específica, de quem é a responsabilidade de se retornar a essa mística trazida pelo MST na

organização da Educação do Campo no Assentamento Tiradentes. Fica a indagação: a responsabilidade é do coletivo da Educação do Campo ou apenas do MST? Ou é tarefa de todos e todas repensarem formas organizativas de retomar a mística e a animação das práticas da Educação do Campo?

Para pensar nas questões aqui colocadas nos apoiamos em Souza (2006, p. 34), que reflete sobre a idealização da educação dentro dos princípios pedagógicos e filosóficos do MST. Para a autora, é “a educação que nunca existiu para as classes populares – pobres, minorias – no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é a educação do povo”. Ainda de acordo com a estudiosa, a educação pública no Brasil é muito recente, e mais recente ainda é a educação para as camadas menos favorecidas. Mais uma reflexão é a afirmação feita sobre a educação no seu caráter público: “quando a educação se torna pública, vêm os manuais prontos, com conteúdos, metodologias e respectivas ideologias”.

Sobre sua formação, S3 relata:

Na graduação a gente não paga na verdade assim uma cadeira própria de Educação do Campo, não tem. A gente tem é formação pedagógica mesmo em História, questão do ensino de História, prática pedagógica, né, tudo relacionado com o ensino de história, mas não com foco em Educação do Campo como é a Pedagogia, hoje que tem [Pedagogia do Campo]. A gente não teve essa formação específica, a gente estuda assim um pouco da história das Ligas Camponesa é... da luta pela terra e tal, é bem rápido que assim, não é... só em Paraíba que a gente vê na verdade.

A partir dessa afirmação, fica claro que mais um/a educador/a da EMEIEF Tiradentes não teve formação inicial voltada para a Educação do Campo, mesmo sendo ofertada em uma universidade pública e em um *campus* em uma cidade do interior do estado. Entretanto, o/a entrevistado/a S3 corrobora a relevância da formação realizada pelos docentes da UFPB sobre Educação do Campo:

As formações que tinham antes eram muito boas, né, porque vinham com materiais que eles trabalham lá. Os textos científicos de Caldart, que são muito bons, e... assim uma formação específica e que ensine como a gente atuar com o sujeito do campo, porque é uma necessidade e uma dificuldade que a gente enfrenta. Todos os professores que vieram de lá para cá, que nunca teve contato com a educação do campo sente essa dificuldade. Então se tivesse uma formação dizendo assim como atuar, de que forma, regular, tentar, discutindo as questões do currículo que está posto, de que forma atrelar.

O/a educador/a expõe a necessidade de estudos teóricos, inclusive para a compreensão das questões do currículo para a Educação do Campo, apontando também a dificuldade dos/as colegas de docência, os/as quais não têm familiaridade com a concepção e a prática da Educação do Campo no chão da escola.

Já o/a entrevistado/a S4 diz o seguinte:

A minha formação em EdoC foi a partir do acampamento, dos espaços formativos do acampamento/assentamento. Foi a necessidade da educação lá que me fez tomar gosto e ficar na Educação. [...] eu fiz Pedagogia, era bastante teoria, mas eu senti que as pessoas não tinham conhecimento relacionado à EdoC. Não tem! Pelo menos a que eu fiz era um estudo muito teórico, eu não achei que tinha a realidade. Eu busquei através do Movimento mesmo, porque no Movimento eles tinham sempre aquela formação como gostaria que ensinasse aos alunos, a realidade, a vivência deles... Eles queriam que sua cultura, sua vivência não ficasse para trás. Não fosse inserida só teoricamente. Como o município [Secretaria da Educação do município] não nos oferece, né? O que o município oferece é totalmente diferente da realidade da EdoC.

Nessa fala, identifico a importância dada à formação através do MST, quando destaca o “conhecer a realidade” do assentamento, bem como seus problemas e limites. Partindo desse ponto, recorro a Caldart *et al.* (2012, p. 360), quando diz que

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar, a redefinir a relação entre Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política. Consequentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas.

É importante fazer um contraponto com as discussões de Fernandes e Molina (2008) no texto “O campo da educação do Campo”, no que concerne aos paradigmas territoriais. Aqui, talvez, se alargue um enorme parêntese para tratar dos “paradigmas”, que para esses autores são “territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade”.

Ao partir de uma visão epistemológica, paradigma se refere à modelo. Daí, a afirmação dos autores enfatizando paradigma como campo de disputa política, o que traz a reboque as teorias. Esses paradigmas teóricos e políticos não são neutros, principalmente no campo da Educação do Campo, ao contrário do que dizem os pensadores positivistas ao afirmarem que a ciência é neutra. Na atualidade do país, há um projeto tramitando que é herdeiro desse pensamento, o projeto “Escola sem Partido”, que defende uma postura reacionária e conservadora, sendo radicalmente contrário às questões ligadas à política, à diversidade e às questões sobre estudo de gênero nos espaços escolares.

Para os pensadores e teóricos da educação do Campo, como Fernandes e Molina, o paradigma, o modelo que serve ao sistema capitalista hegemônico não serve aos povos do campo e a seus territórios, pois tais paradigmas têm objetivos bem delimitados de

subserviência e opressão das classes trabalhadoras do campo. Serve para oprimir, destruir e desorganizar essa classe.

Os autores, ao falarem de território, a meu ver, falam de forma metaforizada, porém é necessário pensar apontando para dois caminhos: “território material” seria um espaço territorial que está povoado, onde seu povo tem uma cultura e uma identidade, seja ela artística, política, educacional, entre outras. Já o “território imaterial” seria o campo das ideias, na maioria das vezes imperceptíveis, as quais podem transformar o “território material” a partir da organização popular e da constituição de um sujeito coletivo crítico.

Apresentar essa discussão no texto se deve à clareza de que discutir formação de educadores do campo e sua atuação está relacionada diretamente com o entendimento de “territórios”, de espaços de disputa entre as concepções de educação no campo político e educacional do país.

A partir do exposto, é possível levantar questões relativas ainda ao “campo como lugar de vida” e à formação dos/as educadores/as do campo. O que me impele a pensar: “o que mais falta para que essa proposta de Educação do Campo seja efetivamente um diferencial na vida dos povos do campo, em especial, dos/as educandos/as das escolas de áreas de Reforma Agrária?”.

Para melhor compreensão sobre a concepção de educação voltada para se viver e produzir longe do campo, recorro à passagem do verbete “Educação Básica do Campo”, de autoria de Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos e que compõe o *Dicionário da Educação do Campo*:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à **idealização de um mundo do trabalho urbano**, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982) (CALDART, 2012, p. 238, grifo meu, grifo dos autores).

A realidade está impregnada desses valores, que cada vez estão mais atrelados ao produtivismo, ao consumismo, à individualização nas relações sociais, fruto de um sistema financeiro que funciona ideologicamente. E a instituição Escola não está isenta dessa ideologia. Ela se assenta como um aparato ideológico não apenas do Estado, mas também do capital.

Ao refletir sobre tais colocações, conto com as discussões de Miguel Arroyo sobre a formação de educadores e educadoras do campo⁶, que nos encaminha ao entendimento dos desafios na atuação docente *no* e *do* campo. Ele aponta para a necessidade de se discutir os “elementos para uma Política Pública de Formação de Educadores/as do Campo a partir da história acumulada pelos movimentos do campo em suas diversas experiências de formação”.

⁶ Texto base para discussão da reunião ampliada do grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo. Circulação restrita, s/d.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e as reflexões são processos que estão sempre em construção continuamente. Por esse motivo, levantarei algumas questões a fim de refletir criticamente sobre a condição da Educação do Campo e elencar alguns dados identificados no trabalho de pesquisa e análise das proposições aos/as educadores/as que contribuíram com esta empreitada.

Primeiro, relembro que a categoria Educação, no Brasil, é uma tarefa árdua em todos os campos. Todavia, no campo da Educação do Campo, especificamente, passa a ser tarefa ainda mais complexa, posto que os povos do campo ou são explorados pelos donos do capital ou são esquecidos pelos governantes, ou, ainda, são “contemplados” por ambos, o que ocorre na maioria das vezes.

O ente responsável pela garantia do que é disposto em lei, o Estado, não consegue, na prática, efetivar os direitos sociais preconizados na Constituição Federal, e a população camponesa é a porção da sociedade que mais sofre com essa negação de direitos.

Sem dúvida, é possível afirmar que no campo da educação do/no campo essa negação de direitos é alarmante. É uma verba mínima que não chega. Se chega, o repasse atrasa, falta material didático, o transporte escolar é inapropriado e coloca em risco os/as educandos/as... A formação de educadores/as é fragilizada, os salários são baixos, as propostas educativas, descontextualizadas. São relações de trabalho precarizadas. Enfim, uma gama de problemas que se somam para dificultar a Educação do Campo.

A partir dessa pesquisa, ficou ainda mais evidente a compreensão de que a questão formativa na perspectiva da Educação do Campo é urgente. E ficaram latentes duas questões: 1) o que e como fazer para pensar e efetivar a educação continuada em Educação do Campo para os/as educadores/as do Campo?; 2) Como construir uma relação efetiva, que seja “na lei ou na marra”, dos movimentos sociais do campo com o Estado, secretarias de Educação e gestores/as, a fim de construir uma proposta formativa compatível com as realidades de cada território?

Com base na análise das entrevistas, elenco aqui os pontos, ou seja, as necessidades mais recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa:

- 1) Necessidade de apoio por parte da gestão municipal;
- 2) Necessidade de formação continuada em Educação do Campo;

- 3) Necessidade de profissional que coordene os polos com formação e prática em Educação do Campo, visto que foi apontado que há um profissional contratado, mas não tem formação em Educação do Campo; e
- 4) Necessidade de material didático adequado, já que a Coleção Girassol aborda questões relativas ao campo, porém mais na perspectiva da realidade da região Sul do país, o que acaba descontextualizando o trabalho pedagógico e as questões regionais e locais.

A questão mais ampla em relação às necessidades é, sem dúvida, a formação continuada, visto que os/as educadores/as não tiveram formação inicial em Educação do Campo e a Secretaria de Educação Municipal se compromete a realizar a formação continuada. Segundo uma educadora/a entrevistado/a, quando há uma formação que fala em Educação do Campo, “é uma coisa muito longe da realidade. A impressão é que o profissional só tem leitura teórica sobre o assunto e não tem conhecimento da realidade, não têm vivência no campo”. Portanto, configura-se um descaso com a formação dos/as educadores/as das áreas de Reforma Agrária e das escolas do campo.

A reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) também foi um ponto recorrente quando da preocupação dos sujeitos da pesquisa com a sua reelaboração alinhada com a proposta da Educação do Campo, a fim de reorganizar o trabalho pedagógico na tentativa de construir uma proposta curricular que atenda os/as educandos/as do campo. Esse ponto, com plena certeza, dará subsídios para mais uma pesquisa quando sua reconstrução for retomada integralmente.

Por fim, outro ponto recorrente e, talvez, “delicado” levantado nesta pesquisa tenha sido a necessidade da retomada do diálogo e do apoio do MST nas atividades da EMEIEF Tiradentes e de todo Assentamento, bem como a participação das famílias assentadas. Foi apontado que esse movimento: Escola, MST e famílias construía uma “mística” nas ações coletivas para a Educação do Campo no Assentamento Tiradentes e que precisa ser reelaborado para fortalecer a Educação.

É importante ressaltar que os/as educadores/as que demonstraram em suas falas mais compreensão sobre as propostas da Educação do Campo e a necessidade da organização coletiva foram os/as que tiveram maior aproximação com o MST e as atividades educativas e organizativas ao longo da luta pela terra e por educação.

Desse modo, a base da Educação do Campo nas escolas está para além da garantida de uma formação continuada que respeite os seus princípios e a sua

intencionalidade: está imbrincada com as ações políticas, organizativas e de luta do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; CASTAGNA, Mônica (organizadores). FERNANDES, Bernado M.; CERIOLI; Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**, 2004.
- _____. Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **MANUAL DE OPERAÇÕES** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002.
- _____. Poder Executivo. **Decreto n. 7.352/2010**. Brasília, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Caderno n. 5. Brasília, 2004a.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.
- _____. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CARNEIRO, Maria Betânia Neres. **Maria Betânea Neres Carneiro**: entrevista [set. 2018]. Entrevistadora: Arilene Maria de Oliveira Chaves. Assentamento Tiradentes, Mari-PB. Entrevista concedida para pesquisa “A concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Assentamento Tiradentes, Mari-PB”.
- CARVALHO, Horácio Martins de. **A Construção da unidade na diversidade da Via Campesina do Brasil**. Texto, Curitiba, 2004.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação na reforma agrária: PRONERA, uma política pública?** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006. 209p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. UFC.
- COSTA, Luciéllo Marinho da. **A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb**: desafios e possibilidades para a educação do campo. 2010. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Delimitação conceitual de campesinato**. Curitiba: Texto, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. In: Por uma Educação do Campo, nº 5. 2008

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HIPÓLITO, Paulo. **Paulo Hipólito**: entrevista [set. 2018]. Entrevistadora: Arilene Maria de Oliveira Chaves. Assentamento Tiradentes, Mari-PB. Entrevista concedida para pesquisa “A concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Assentamento Tiradentes, Mari-PB”.

LIMA, Maria de Fátima dos Santos. **Maria de Fátima dos Santos Lima**: entrevista [set. 2018]. Entrevistadora: Arilene Maria de Oliveira Chaves. Assentamento Tiradentes, Mari-PB. Entrevista concedida para pesquisa “A concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Assentamento Tiradentes, Mari-PB”.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNARIM, A. et al. (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. **Privatização do público, destituição da fala e anulação da política**: o totalitarismo neoliberal. São Paulo: Vozes; Fapesp, 1999.

PORTO, Itamar. **Concepções e percepções de educação do na escola municipal Boa Esperança, Sorriso-MT**. 2016. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Elizabete dos Santos da. **Elizabete dos Santos da Silva**: entrevista [set. 2018]. Entrevistadora: Arilene Maria de Oliveira Chaves. Assentamento Tiradentes, Mari-PB. Entrevista concedida para pesquisa “A concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Assentamento Tiradentes, Mari-PB”.

SILVA, Marilene Melo da. **A abordagem histórica-social da educação do campo e o estudo de caso do Assentamento Tiradentes, Mari-PB.** 2014. 78 p. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Nívea Maria do Nascimento da. **Nívea Maria do Nascimento da Silva:** entrevista [set. 2018]. Entrevistadora: Arilene Maria de Oliveira Chaves. Assentamento Tiradentes, Mari-PB. Entrevista concedida para pesquisa “A concepção de Educação do Campo dos/as educadores/as da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Assentamento Tiradentes, Mari-PB”.

SILVA, Thiago Moreira Melo. **A presença das Ligas Camponesas na região Nordeste.** São Paulo, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SZYMANSKY, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano, 2002.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

DOCENTE/ORIENTADORA: MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA

ORIENTANDA: ARILENE MARIA DE OLIVEIRA CHAVES

Entrevista Semiestruturada - Profissionais da Educação da Escola Municipal

Tiradentes, Assentamento Tiradentes, Mari-PB

1 – História de vida

- *Nome, local, data e função na Escola.*

Iniciar a conversa pedindo que os/as profissionais contem sobre sua formação pessoal, profissional e política.

Infância e juventude – lugar de origem, relação familiar, amigos, educação.

Fase adulta – trajetória da formação: influências, escolhas, formação inicial e relação com a Educação do Campo, entrada nas atividades de Educação e Educação do Campo, concepção de Educação – formação condiz com a realidade dos sujeitos e seus contextos.

Participação ou não em espaços organizativos?

2 – Concepção e prática na Educação do Campo (Percepção sobre Educação do Campo):

- 2.1 Tem alguma formação em Educação do Campo? Qual? Como foi o processo de formação em Educação do Campo?;
- 2.2 Em que consiste a proposta de Educação do Campo?;
- 2.3 Como vê os sujeitos: crianças, jovens e adultos, das áreas de reforma agrária, considerando toda a diversidade cultural, gênero, geração e etnia?;
- 2.4 Opinião sobre a Educação do Campo hoje: local, regional e nacional;
- 2.5 Opinião sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e da proposta de Educação do MST, levando em consideração as propostas e concepções de Educação do Campo;

3 – Práticas docente e Formação em Educação do Campo

- 3.1 Existe alguma experiência atual, sendo realizada nessa Escola, relacionada com a realidade e a cultura do Assentamento? Quais? Por favor, descreva essas atividades/experiências e a participação dos/as estudantes e da comunidade.
- 3.2 Como você vê/compreende o aprendizado dos/as educandos/as na Educação do Campo?
- 3.3 Há interesse por parte dos/as educandos/as nas atividades sobre Educação do Campo e temas afins?
- 3.4 Quais materiais didáticos são utilizados? E qual livro didático adotado?
- 3.5 Qual sua opinião sobre esses materiais? Eles estão de acordo com a proposta da Educação do Campo? Por quê?
- 3.6 Descreva suas práticas pedagógicas em sala de aula (docência/gestão e/ou supervisão).
- 3.7 Como você avalia sua prática docente como educador/a do campo? É necessário mudanças? O que poderia ser feito para ser melhorado?
- 3.8 Recebe orientação no planejamento sobre o trabalho docente na perspectiva da Educação do Campo?
- 3.9 Há participação/acompanhamento dos pais/comunidade no planejamento, execução e avaliação das atividades da Escola?
- 3.10 No município há políticas públicas para a Educação do Campo? Qual(is)?
- 3.11 Há formação continuada em Educação do Campo? Qual periodicidade? Quem oferece? Qual foi a última atividade desse tipo?

ANEXO 1 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

(Extraído do documento “Por uma Educação do Campo”)

- A Educação e o conhecimento universal devem ser garantidos como direitos inalienáveis dos povos do campo;
- Que os povos do campo tenham acesso à educação pública gratuita e universal em todos os níveis e modalidades no e do campo;
- O reconhecimento de que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo;
- A Educação do campo deve ser construída a partir da diversidade dos sujeitos do campo: comunidades negras rurais, quilombolas, bóias frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros;
- O povo do campo tem direito a uma escola do campo, política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo;
- O funcionamento e a organização da escola deve ser adequada aos tempos e ao modo de vida dos sujeitos do campo;
- A escola do campo deve estar socialmente referenciada na vida e luta do povo do campo;
- Reconhecimento e incorporação das práticas pedagógicas construídas dentro destes princípios, pelos movimentos sociais e outras organizações dos povos do campo;
- Participação das comunidades do campo na construção de políticas públicas, no projeto político pedagógico e nos currículos;
- A educação do campo é um processo de formação humana produzida em diferentes espaços;
- A educação do campo está comprometida com um modelo de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.